

CONSTANZE KIRCHNER/JOHANNES KIRSCHENMANN

Praxis und Konzept des Kunstunterrichts – heute

Über eine Dekade nach dem K+U-Doppelheft „Praxis und Konzept des Kunstunterrichts“ (223/224/1998) gehen wir der Frage nach, inwiefern sich die Anforderungen an einen zeitgemäßen Kunstunterricht mit dem Wandel gesellschaftlicher Anforderungen in einer von Bildern dominierten Umwelt, mit den neuen Technologien und einer veränderten Schule verschoben haben. Hinzu kommen neue Unterrichtsinhalte, die u. a. auf künstlerische Strategien aktueller Kunst mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen reagieren. Diese Faktoren tragen dazu bei, dass die Fachinhalte in ihren Schwerpunkten immer wieder neu durchdacht und den Veränderungen angepasst werden.

Die in diesem Heft versammelten Beiträge zeigen didaktische Orientierungen in unterschiedlichen kunstpädagogischen Gegenstandsbereichen und Methoden. Doch die Beiträge und das Heft folgen nicht einem Anspruch, das didaktische Tableau der kunstpädagogischen Praxis identisch nachzuzeichnen. Im Rückgriff auf basale Kategorien, auf historische Herleitungen und intervenierende Flanken vom Spielfeldrand her soll eine Folie zur Inventur der vielschichtigen Didaktikvorschläge der Gegenwart ausgebreitet werden.

Für die Strukturierung der derzeitigen kunstdidaktischen Topografie schlagen wir die folgenden Orientierungsbegriffe in nachstehender Reihenfolge vor: Allen didaktischen Orientierungen voran stehen die beiden wesentlichen Determinanten des Kunstunterrichts: das „Bild“ und die „Kunst“. Ausgehend von dem Menschen, der sich als Individuum und geistiges Wesen im politisch-gesellschaftlichen Kontext konstituiert, lauten dann die beiden folgenden Orientierungsbegriffe „Gesellschaft und Politik“ sowie „Geist“. Daran schließen die großen Inhaltsfelder „Medien“, „Natur“ und „Körper“ an, gefolgt von solchen Aspekten, die vorrangig auf der Ebene des Methodischen anzusiedeln sind: „Kompensation und Förderung“, „Künstlerischer Prozess“ und „Forschung“. Diese Begriffsdimensionen sind als idealtypische Anhaltspunkte zu verstehen, um im pluralen Feld kunstdidaktischer Ansätze Ankermöglichkeiten, Ordnungen und Strukturierungen zu erhalten. Dass es hierbei inhaltliche und methodische Schnittmengen gibt, miteinander verwobene historische Bezüge oder offensichtliche thematische Überschneidungen, versteht sich von selbst. Das Heft verfolgt das Ziel, Orientierungskategorien anzubieten, die zwar einerseits den aktuellen kunstdidaktischen Ist-Stand aufzeigen, die andererseits aber auch verdeutlichen, dass diese Kategorien nicht beliebig, sondern jeweils in besonderer Weise in der Fachgeschichte verankert sind.

In allen Orientierungsdimensionen enthalten sind jene genuin fachlichen Ziele, Inhalte und Methoden, die als selbstverständliche Elemente des Kunstunterrichts gelten – wie z. B. das Fördern bildnerisch-ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung, das Lehren von Kenntnissen in den Bereichen historischer und zeitgenössischer Kunst, Alltagskultur und medial vermittelter Welt, das Eingehen auf die Entwicklung der Bildsprache und der Rezeptionskompetenz von Kindern und Jugendlichen, das Vermitteln von Fertigkeiten und Reflexion in den Bereichen Malerei (K+U 242, 243, K+U 264, 265), Collage (K+U 268, 269), Zeichnung (K+U 228, 229, K+U 279, K+U 302/303), Druckgrafik (K+U 232), im plastischen, räumlichen und performativen Gestalten (K+U 248, 249, K+U 273, K+U 300, 301), im gestalterischen Umgang mit digitalen Medien (K+U 230/231, K+U 276, 277, K+U 257, K+U 262, K+U 319) und im szenischen Spiel (K+U 273, K+U 321/322) oder von fachspezifischen Methoden- und Organisationsformen (K+U 260, K+U 304/05, K+U 312/313).

Zu diesen fachlichen Grundlagen hinzu kommen der fachliche Bildungsauftrag und die Wertschätzung der gesellschaftlichen Relevanz des Faches Kunst mit seinen ausgleichenden Wirkungen hinsichtlich der multikulturellen und heterogenen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen, das intensive Initiieren und Begleiten von Gestaltungs- und Rezeptionsprozessen, die Kreativitätsförderung sowie eine sichere Diagnose- und Beurteilungskompetenz zur Leistungsbewertung (K+U 287 „Beurteilen und Bewerten“).

Auch wenn diese Auflistung der fachlichen Fundamente konsensfähig erscheinen mag, existieren doch deutliche Widersprüche in den unterschiedlichen didaktischen Überlegungen zur jeweiligen Gewichtung der genannten Aspekte. Während für die einen die Vermittlung von Kunstwerken als Voraussetzung für die Teilhabe am kulturellen Leben im Vordergrund steht, verteidigen die anderen die mediale Bilderwelt als schülerorientiertes Gegenstandsfeld im Kunstunterricht. Kompensatorische Konzepte rücken die individuelle Förderung in den Fokus, prozessorientierte Ansätze das Prinzip des künstlerischen Handelns oder der ästhetischen Forschung usw. Dass es verschiedene Ausrichtungen innerhalb einer Disziplin geben kann, liegt auf der Hand und fördert den Diskurs in unserem Fach. Doch keinesfalls dürfen dabei fundamentale fachliche Anliegen, Inhalte und Methoden verloren gehen. So sind jenseits aller kunstdidaktischen Schwerpunktsetzungen jene Ankerpunkte zu verorten, die als verbindlich verpflichtender Bestandteil des Kunstunterrichts gelten. Zugleich markieren diese Ankerpunkte kunstdidaktische Grundspannungen, die letztlich die Qualität eines vielfältigen und intensiven Kunstunterrichts ausmachen.

Didaktische Orientierungen im kunstpädagogischen Handeln

Abbildungen aus urheberrechtlichen Gründen entfernt.

© Julie Blackmon

1 | Julie Blackmon (*1966) *Candy* 2007
Tintenstrahlruck, 59 x 59 cm

Spiel und Inszenierung als Erfahrung und Erprobung

Fachliche Ankerpunkte

Als ein tragendes Prinzip des Kunstunterrichts ist seine Handlungsorientierung zu nennen, die in ein ausgewogenes Verhältnis von *Produktion*, *Rezeption* und *Reflexion* münden muss. So können beispielsweise Phasen bildnerischer Praxis zwar experimentelle Anteile beinhalten, sollten jedoch auch das Erlernen von Gestaltungsgrundlagen wie Rhythmus, Spannung, Dynamik, Duktus, Kontraste, Komposition usw. beinhalten. Das Fördern der psychophysischen und sensomotorischen Fähigkeiten darf nicht allein im Matschen und Sudeln enden, sondern sollte in Gestaltungsprozesse überführt werden. Hiermit stellt sich die Frage

nach dem Begriff „Gestaltung“, der zunächst die Veränderung oder Entwicklung von etwas in eine spezifische Form, in ein bestimmtes bildnerisches, musikalisches, räumliches, körperliches usw. Erscheinungsbild – eine Komposition – meint. Inwiefern unterstützen die kunstdidaktischen Konzeptionen mit entsprechenden Lerninhalten das Gestalten als einen Formfindungsprozess, der lernbaren Regeln unterliegt? Oder gehen solche Inhalte verloren, wenn der Fokus zu stark auf den künstlerischen Prozess oder die ästhetische Forschung gerichtet ist? Welche Rolle spielt das Gestalten – im Unterschied zum eher emotional gesteuerten Darstellen – generell in den verschiedenen didaktischen Positionen? Welche Rolle spielt der künstlerische Prozess

Globale Wirtschaft und staatliche Bildung

Die letzte Dekade war von einer globalen Durchdringung der nationalstaatlich bestimmten Wirtschaftsformen durch marktliberale, den „freien Handel“ begünstigenden Transformation bestimmt. Zugleich bestimmte die Krisenhaftigkeit unkontrollierter Profitmaximierung mehrfach die Erfahrung von Brüchigkeit, Widerspruch und Ungewissheit der heranwachsenden Generation. Die Dekade lehrte das Primat der Ökonomie, im „Kampf der Kulturen“ und seiner militärischen Brennpunkte mit einer pädagogisch unüberbietbaren Wucht in der sogenannten Finanzkrise. Dabei wurden die Machtverhältnisse zwischen Staat, Wirtschaft und Gesellschaft hinter den ökonomischen Blendfassaden sichtbar. Für viele spürbar wurde die wachsende Disparität zwischen Arm und Reich, zwischen der Möglichkeit zur Teilhabe an Gesellschaft und Kultur und einem wirtschaftlich begründeten Ausschluss. Die Belege für die zentrale These aus dem Bericht der Bundesregierung zu den „Lebenslagen in Deutschland“, wonach es „Kern sozial gerechter Politik ist, ökonomische und soziale Teilhabe- und Wirklichungschancen für alle Mitglieder in der Gesellschaft zu ermöglichen“, finden sich tagtäglich in den Zeitungen. Erneut wurde in diesen rasch wechselnden Phasen von Prosperität und Rückgang der enge Konnex wirtschaftlicher Entwicklung und Bildung als Voraussetzung für ökonomische Prosperität ausgerufen. Als supranationale Organisation, dem wirtschaftlichen Wohlstand verpflichtet, suchte die OECD für den Bildungssektor ihrer Mitgliedsstaaten nach einer Passung von Bildung zugunsten wirtschaftlicher Wachstumsprozesse. Das „Humankapital“ war in Konzept und Praxis des Bildungssystems nicht erfolgreich aufzuspüren.

PISA und die Folgen

Die geringe Wertschätzung der ästhetischen Bildung im Vergleich zu anderen schulischen Fächern ist auch eine Folge der Transformation des Bildungsbegriffes nach den Vergleichsstudien der OECD. In den Vordergrund der bildungsadministrativen Lenkungsmaßnahmen sind erneut die klassischen „Hauptfächer“ gerückt, die nun mit mehr Belegpflichten für die Schüler ausgestattet werden. Folgenreicher für das Bildungswesen ist die Akzentuierung unter Wettbewerbsaspekten der „Outputleistungen“. Das Primat liegt nicht mehr auf den Inhalten, sondern auf vorgegebenen Kompetenzen, die als Resultat zu erreichen sind. Die PISA-Erhebungen lassen weite Bereiche einer allgemeinen schulischen Bildung außer Acht: sprachliches Ausdrucksvermögen, literarische Kenntnisse, Grundwissen in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern und eben den ganzen Bereich der ästhetischen Bildung. Die Schule traf diese oktroyierte Veränderung völlig unvorbereitet; die Alltagsroutine der Lehrerinnen und Lehrer schwankt nun zwischen abstrakten Kompetenzen (in Bildungsstandards aufgelistet), ihren fachdidaktischen Vorgaben und eigenen Präferenzen, ihrem methodischem Können und einem

gesteigerten Erwartungsdruck an Schule generell. Ihre Ausbildung war überwiegend auf eine Schule der Vermittlung von Wissen ausgerichtet. Das nun geforderte Literacy-Konzept folgt einem funktionalistisch-pragmatischen Bildungsverständnis und definiert die Basiskompetenzen, die dem Individuum für seine Lebensbewältigung in einer Wissensgesellschaft bedeutsam sind. Doch diese Sorge um die Entfaltung des Individuums ist von wenig diskutierten und schon gar nicht im demokratischen Diskurs gewonnenen Prämissen geleitet, die Bildung nicht als Kritik sondern Passung begreifen. Bildung wird im Literacy-Konzept verengt auf Fähigkeiten des Human-Kapitals in einer liberal verfassten kapitalistischen Wirtschaftsgesellschaft. Bildung ist nicht mehr Persönlichkeitsentwicklung oder neugierige Erkundung von Welt; sie ist eng an zeitlichen Limits geführtes Training, das Erziehung im personalen Prozess zwischen Lehrer und Schüler längst verabschiedet hat. Bildung wird als Ware gehandelt (Krautz 2007). Die Kontroverse um Standards wurde für die Kunstpädagogik früh geführt – im Berufsverband wie auf den großen Kongressen. Noch immer ist die Debatte von nahezu diametralen Positionen bestimmt, die die Heterogenität und Polyvalenz des Künstlerischen als unvereinbar sehen mit den Legitimationsintentionen und kanonischen Bildungsabsichten der Befürworter. Die vom BDK im Frühjahr 2008 verabschiedeten Standards für das Fach Kunst (vgl. www.bdk-online.info) stellen die Bildkompetenz prominent in den Vordergrund. Während die Begründung zunächst die mediale Bilddominanz heranzieht, sind die operationalen Differenzierungen dann ein Kondensat aus den Hinweisen des Konzeptes der Ästhetischen Erziehung. Ernst Wagner stellt in einem begleitenden Kommentar heraus, dass damit das Fach auf einen möglichen Sonderstatus verzichtet und sein „Alleinstellungsmerkmal“, die Bildkompetenz, behauptet (Wagner 2008, S.3). Schule und Bildung wird von Kindern und Jugendlichen inzwischen deutlich pragmatisch bewertet: Die Bildungsagenturen werden funktional und zielgerichtet dem eigenen Streben nach Bildung als wichtigstem Garanten von Karriere und Wohlstand eingepasst; höhere Bildungsabschlüsse lassen auch unzeitgemäße Vermittlungsformen ertragen. Faktenwissen wird gegenüber vagem Problemwissen klar bevorzugt (Zinnecker 2005, S.189). Diese hohe Bewertung eines oft verkrusteten und mit vielen Brüchen und Ineffizienz verbundenen Bildungssystems hat auf ihrer Kehrseite große Gruppen, die schon durch ihre soziale Herkunft kaum Erfolgsaussichten auf Zertifikate und Gratifikationen haben. Die anwachsende Armut bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland wird diese Diskrepanz weiter verschärfen. Die frühe Konfrontation in der Sozialisation mit Unsicherheiten, Gefährdungen der Lebensentwürfe durch ökonomische Einbrüche im Wachstumscredo, ökologische Katastrophenperspektiven oder Schicksalsschläge im persönlichen Umkreis führen zu dieser Orientierung im Jetzt und dem Verlust an Utopien.

2 | Julie Blackmon (*1966) *Geek Squad* 2008
Farbfotografie, 111 x 81 cm

Viele Fenster zur Welt: Kindheit und Jugend in pluralen Orientierungen

mit seinen kreativen Anteilen? Methodische Fragestellungen, die sich bei der Sichtung der Beiträge ergeben, betreffen z. B. die Begriffe Spiel und Experiment. Die Spielfähigkeit von Kindern und Jugendlichen kann als ein Vermögen, das sich durch Offenheit, Spontaneität, Neugierde, Flexibilität, veränderbare Regeln usw. auszeichnet, fruchtbar im Kunstunterricht aufgegriffen werden und in experimentelles Vorgehen münden – etwa beim Erproben von Malmitteln, Verfahren, Materialien usw. – oder aber auch Anlass für Unterrichtsgespräche und ungewöhnliche Impulse sein, die bis hin zu einer künstlerischen Intervention im Umfeld reichen können (vgl. K+U 274/275 „Spiel“, K+U 271 „Zeichnen experimentell“, K+U 331/332 „Kreativität“). Mit welcher Gewichtung und mit welchen Intentionen gehen Experimente in die Konzepte ein? Mit welchen Lernzielen sind diese Explorationen verbunden? Können Momente der Irritation das Produzieren oder Rezipieren anregen oder trägt es zur Verunsicherung und zur Desorientierung der Schülerinnen und Schüler bei? Generell gilt es, ein ausgewogenes Verhältnis von Schülerorientierung, der Vermittlung von Lerninhalten und experimentellen, spielerisch-offenen Unterrichtsmethoden bei hoher sozialer Verantwortung zu finden. Fällt der Blick auf die Rezeptionsprozesse im Kunstunterricht, lässt sich diskutieren, inwieweit bei der Werkauswahl interkulturelle Interessen berücksichtigt werden, welche Zugänge zur

Kunst spielerisch geschaffen werden, ob den Kunstwerken damit gerecht wird usw. Wie sehen Vermittlungsmethoden aus, die den künstlerischen Eigensinn wie das „Unsagbare des Ästhetischen“ oder die Werkinhalte mit den Interessen und Erkenntnismodi der Schülerinnen und Schülern verknüpfen? Stehen der Körper, die Natur oder die Medien im Mittelpunkt des Unterrichts, darf die Kunst nicht vernachlässigt werden. Neben der Produktion und der Rezeption gilt die Reflexion als entscheidendes Merkmal kunstunterrichtlichen Handelns. Aber was bedeutet Reflexion? Reflektieren über Gestaltungsprozesse, bildnerische Mittel, Verfahren und Techniken? Oder über Fragen des Diesseits und des Jenseits – woher kommen wir, wohin gehen wir? Über Noten, Kreativität oder Gewaltvideos? Inwiefern gehört zur Reflexion das Präsentieren und Ausstellen? In welchem Umfang und Ausmaß? Und: Wie gelingt es, kreative Prozesse dauerhaft anzuregen und zugleich weder die individuell-geistige noch die gesellschaftlich-politische Dimension im Kunstunterricht zu schmälern?

Versucht man, aktuelle fachdidaktische Ansätze, Konzepte, Modelle usw. zu verorten, stellen sich nicht nur Fragen nach der Priorität verschiedener Fachinhalte, nach Begründungen oder Methoden, sondern letztlich auch nach tiefer liegenden historisch gewachsenen Differenzen. Deshalb werden die hier genannten Tendenzen innovativer kunstpädagogischer Praxis

Jugendkulturen und jugendkulturelle Medienpraxis als Identitätsanker

Die Ästhetisierung der Lebenswelt hat das Leben der Kinder und Jugendlichen prägnant überformt. Der bekannte Pendelschlag zwischen einer Vereinnahmung der Ästhetik der Jugendlichen durch die Kultur- und Konsumgüterindustrie und dem jugendlichen Eigensinn als Widerstand und Quelle der Neuschöpfung in Adaption mit Methoden der Bricolage bringt eigene Styles hervor. Daran knüpft die Warenästhetik an. Zugleich geht die Individualisierung der äußeren Erscheinung einher mit der Bindung an Gruppen, Freunde und Familie.

Eine wesentliche Taktik der Kinder und Jugendlichen, die normierten Güter aus der Massenproduktion in die eigene Identitätskonstruktion zu integrieren, wird mit Sampling, Remix oder Bricolage umschrieben: So folgt der Kleidungsstil nicht einer einheitlichen Linie, sondern wird mit Accessoires individuell ergänzt. Solche Präsentationen sind auf Mitteilung ausgerichtet, sie gelten einer Bestätigung der eigenen Haltung. In der Mitteilung zeige ich meinen Ausweis und hoffe auf ein Bleiberecht in der Peergroup.

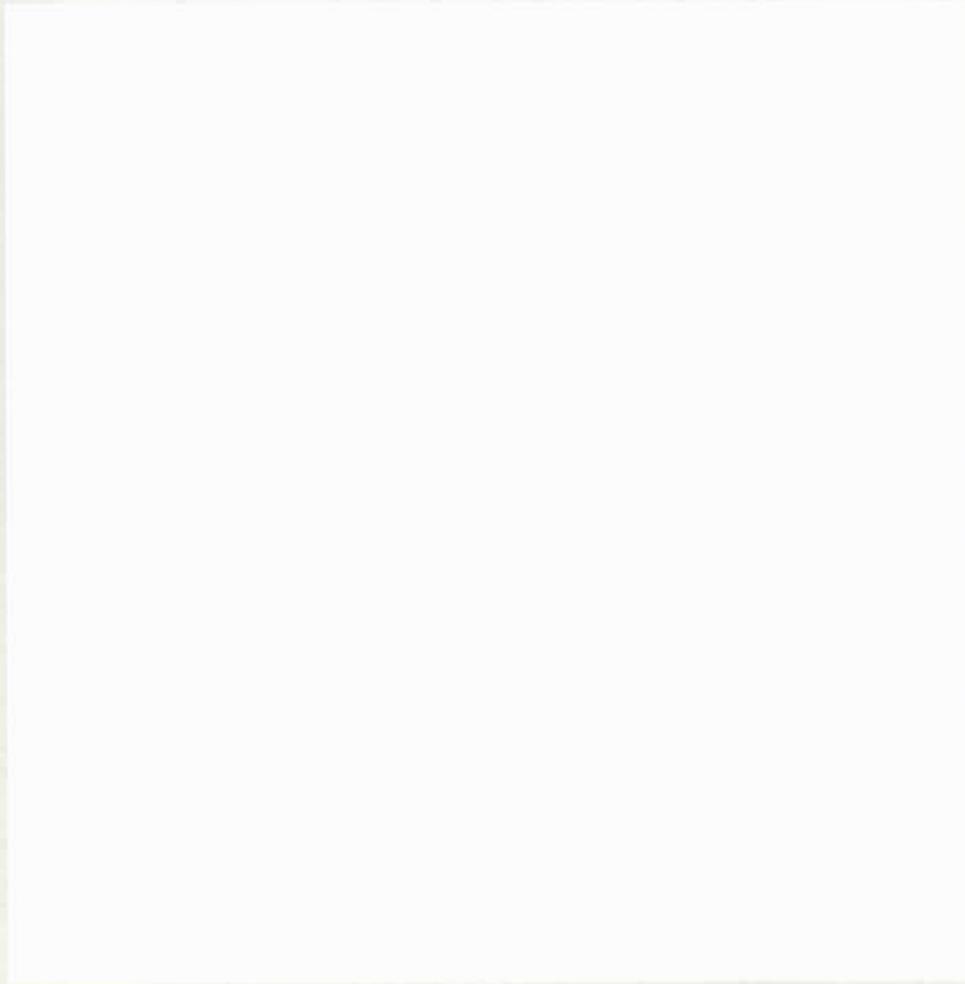
In der Betrachtung von Jugendkulturen ragen für die letzten zehn Jahre drei Stichwörter heraus: die anwachsende Individualisierung, dabei gegenläufig die stützende wie einnehmende Orientierung an den normierenden Lifestyles und eine Verschiebung und Vermengung interkultureller Spezifika in Folge einer ökonomisch getriebenen Globalisierung. Dabei wächst der individuelle Freiheitsraum für Entscheidungen an; die einst so klaren wie auch z.T. strengen Ordnungen weichen zurück hinter ein Multioptionsgebot. Dies zumindest ist ein Befund in der Betrachtung (neo-)liberal propagierter Selbstverwirklichungsversprechen. Doch die Kehrseite hält harte Bedingungen bereit: „Optionenvielfalt bedeutet nämlich nichts anderes, als dass wir alle ständig mit bohrenden Fragen konfrontiert werden und gezwungen sind, für allerlei Sinn-, Seins- und auch Stilfragen quasi in Eigenregie passende Lösungen zu finden“, bilanziert die Jugendsoziologin Beate Großegger (2007, S. 8).

Jugendkultur ist untrennbar mit dem Medienhandeln der Jugendlichen verbunden. In der letzten Dekade hat die Nutzung des Internets in der Produktion ästhetischer Codes und in deren medialer Distribution einen qualitativen wie quantitativen Quantensprung erfahren. In der Kleidung, in der Musik, vor allem aber in den Videoclips der Webplattformen, äußern sich ästhetische Eigenproduktionen, die ohne die digitale Innovation nicht möglich gewesen wären.

Damit sind zu den traditionellen Orten jugendlicher Kulturproduktion neue Räume hinzu gewachsen, die noch autonomer und als Avantgarde gegenüber den Refugien der Erwachsenen durch

Selbstbildung bestimmt sind. Jenseits des virtuellen Raumes nimmt das Handy eine herausragende Stellung bei den Jugendlichen ein. Vor allem die Chancen zu vielfältigen Bildproduktionen und deren Funktionen in der Peergroup verweisen auf ein weites Feld eigenständiger, autonomer Ausprägungen kultureller Muster. Die vielfältigen ästhetischen Praxen folgen einem Mediendiktum „video ergo sum“. Erst in der dominanten visuellen Kommunikation als dem Sehen der ästhetischen Produktionen und den Attributen anderer Jugendlicher und dem Gesehenwerden der eigenen Artikulation, löst sich das Versprechen auf Wahrnehmung des Singulären in der egalitären Masse ein. Was für die Identität unerlässlich ist, definiert den Gebrauch und damit die Reflexion der Medien und das eigene Medienhandeln ganz neu. Der Expansion des medialen Möglichkeitsraumes mit der Option einer maskierten Erweiterung des Ichs in Chatrooms oder in Varianten von Second Life steht eine anhaltende Verunsicherung in der immer mühsameren Identitätsfindung gegenüber. Der Medienphilosoph Lev Manovich sieht das Internet im Wandel von einer Publikations- zu einer Kommunikationsplattform, in dessen Folge der interaktive Austausch manchmal eine höhere Bedeutung hat als die veröffentlichten Meldungen selbst (Manovich 2008, S. 192).

Die jugendsoziologischen Untersuchungen aus der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts zeigen zunächst eine Auflösung der klassischen, deutlich abgegrenzten Jugendkulturen der 80er- und 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts. Dabei geht der erlebte und auch in Anspruch genommene Zuwachs an selbst bestimmten Entscheidungsmöglichkeiten, gerade im kulturellen Ausdruck, einher mit einer pragmatisch ausgerichteten Orientierung an „alten Werten“. Beate Großegger spricht fokussierend von einem Wertcocktail aus Leistungsorientierung, Hedonismus und Sicherheit (Großegger 2004, S. 83 f.). Sie sieht das Sampling-Prinzip ausgedehnt auf den ethischen Horizont der Jugendlichen: „In ihren Selbstkonzepten kombinieren sie Werteelemente, die in den traditionellen Wertesystemen bislang nicht kombinierbar schienen. Für sie gilt: Alles geht mit allem zusammen, wenn es für mich selbst Sinn macht. [...] Allzu viel weltanschauliche Reflexion im Handling der vielfältigen Optionen ist für diese Jugend nur hinderlich.“ (Großegger 2004, S. 86) Erwachsene gelten wieder stärker als Vorbilder, auf deren gesamte Wertewelt aber nur eklektizistisch zugegriffen wird. Jene werden mit Misstrauen in dieser Welt gesehen, die den Jugendlichen etwas „verkaufen“, d. h. vormachen wollen, „ob das nun Nachrichtensprecher sind, Lehrpersonen in der Schule oder reale Verkäufer im Warenhaus“ (Zinnecker 2005, S. 179).



ANNO DOMINI 2005

3 | Julie Blackmon (*1966) *Black Leather* 2005
Tintenstrahldruck, 59 x 59 cm

Kritischer Blick in den Spiegel: Prüfen eigener Wünsche und Vorstellungen

in jedem Beitrag inhaltlich gefüllt, historisch angebunden und exemplarisch belegt.

Identität und weltweite Vernetzung

Sowohl die stete Weiterentwicklung der Bildenden Kunst als auch die gesellschaftlichen Veränderungen und damit der Wandel der Kinder- und Jugendkultur erfordern eine stete Standortbestimmung und Konturierung im pluralen didaktischen Feld. Die derzeitige Theoriebildung zum Kunstunterricht ist durch die Ausweitung neuer bildungsrelevanter Zielsetzungen nach Kompetenzstandards wie Bild- und Medienkompetenz, kompensatorische Funktionen des Kunstunterrichts, die Breite und Tiefe des kunsthistorischen Wissens, Kreativitätsförderung, interkulturelle Erfordernisse usw. gekennzeichnet. Angesichts dieser kontinuierlichen Ausdehnung der Anforderungen an das Fach – verbunden mit den vielerlei verschiedenen fachdidaktischen Fokussierungen – stellt sich die Frage, welche wesentlichen Zielsetzungen zu

den Aufgaben des Kunstunterrichts heute gehören. Wir sehen vier Aspekte, die sich gravierend auf den Kunstunterricht auswirken: Erstens die Ökonomisierung von Bildung, die sich u.a. in der Neuformulierung von Curricula als Standards zeigt (vgl. „Globale Wirtschaft und staatliche Bildung“, S. 7). Dem entgegen verfolgen wir fachliche Intentionen, die nicht partikularisiertes Spezialwissen zum Ziel haben, sondern die nach wie vor einem humanistischen Bildungsideal verpflichtet sind, das den ganzen Menschen in den Blick nimmt. Als zweiten Aspekt sehen wir die Mediennutzung, insbesondere des Internets, die in der letzten Dekade in der Produktion ästhetischer Codes und vor allem in deren medialer Distribution einen qualitativen wie quantitativen Quantensprung erfahren hat. Jenseits des virtuellen Raumes nimmt das Handy eine herausragende Stellung bei Jugendlichen ein; es ist zwar Massenware, bietet aber reiche Chancen der Individualisierung. Vor allem die Möglichkeiten vielfältiger Bildproduktionen und deren Funktionen in der Peergroup verweisen auf ein weites Feld eigenständiger Ausprägungen kultureller Muster. Diese drastische Veränderung von Kinder- und Jugendkultur ist

Identität und Biografie im Kunstunterricht

Wesentliche Orientierungsmarken und Einflüsse auf Unterricht haben sich im letzten Jahrzehnt verschoben, fordern Pädagogik und Schule neu heraus: Kindheit ist schon lange über viele mediale Sichtsbilder zur Welt geprägt; Nahes wird fern, Fernes wird unmittelbar. Migration und wirtschaftlich verursachte Wanderungsbewegungen führen zu kulturellen Konfrontationen und zugleich zu Vermengungen ethnischer Codes. Separation und kulturelle Angleichung, die Gleichzeitigkeit des Ungleichen bestimmen die Gegenwartserfahrung. Tradierte Strukturen lösen sich weiter auf, Orientierung kommt von Gleichaltrigen und medialen Abziehbildern. Der Wertehorizont ist vielfältig bestimmt, die Familie – oft abseits eines klassischen Ensembles – trägt zu Erziehung immer weniger bei, ihr Einfluss auf Sozialisation schwindet. Die Schule ist massiv herausgefordert, oft überfordert und doch ist sie ein Ort der Chance.

Im Unterricht wird auf unterschiedliche Weise auf Identitätsbildungsprozesse Einfluss genommen. Dabei findet eine Art Übersetzung statt. Für die Schüler sind Lernsituationen im Unterricht *nicht echt*, für sie ist Unterricht Lernen in einer Scheinwelt. Da liegen seine Grenzen – aber auch seine besondere Chancen. Gerade weil es keine *echte* Lernsituation ist, ermöglicht sie den Schülern eine gewisse Distanz zum Gegenstand des Lernens. Mit Blick auf identitätsbildende Prozesse kann das genutzt werden. Man setzt sich mit dem Helden im Roman auseinander, dem Vorbild oder abschreckenden Bild in der Geschichte, man überprüft eigene Wünsche und Vorstellungen in Kunstwerken. So können sich Schülerinnen und Schüler mit Fragen zur Identität auseinandersetzen, ohne dass es dabei ausdrücklich um sie selbst geht. In verschiedenen Perspektiven werden biografische Momente

als dritter Aspekt zu nennen, der den Kunstunterricht nachhaltig beeinflusst (vgl. „Jugendkulturen und jugendkulturelle Medienpraxis als Identitätsanker“, S. 9). Hiermit verbunden ist der vierte Aspekt, der auf die vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen zurückzuführen ist, die stark heterogene Lernvoraussetzungen bedingen: Viele Schülerinnen und Schüler weisen enorme Defizite in ihrer Motorik und Selbstständigkeit auf – in den Bereichen sich bewegen, tanzen, aktiv sein, selbstständig denken, etwas hervorbringen –, weil sie viel Zeit damit verbringen, passiv die schnellen Medienbilder zu verfolgen. Es fehlen oftmals drei Stunden pro Tag für die körperliche Entwicklung, wenn ein Kind diese Zeit vor dem Computer oder dem Fernseher verbringt. Weitere Ursachen für stark divergierende Lernvoraussetzungen sind nicht nur die zahlreichen Kinder unterschiedlicher kultureller sowie religiöser Herkunft und mangelnde Sprachkenntnisse, sondern auch zerrissene Familien, soziale und kulturelle Brüche, die Mediatisierung der Kindheit usw. Hierauf gründen die vielfachen theoriebildenden Diskurse zur Identitätsentwicklung in

in ästhetischen Prozessen aufgegriffen. Dazu gibt es im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts eine ganze Reihe von kunstpädagogischen Veröffentlichungen.

Schaut man genauer hin, dann gehen diese vielfach von Erfahrungen aus, die in der Arbeit mit Studierenden gesammelt wurden. Das gilt in weiten Teilen für Helga Kämpf-Jansens Überlegungen zur biografischen Bezugnahme in der ästhetischen Forschung (2001) aber auch für den Sammelband, den Manfred Blohm zu biografischen Spuren in ästhetischen Prozessen zusammenstellte (2002). Nicht anders die jüngeren Untersuchungen zu Fragestellungen der Identitätsbildung und biografischen Arbeit in künstlerisch-ästhetischen Kontexten der ersten Phase der Lehrerbildung (Seydel 2005, Sabisch 2007, Heil 2007).

In einer zweiten Gruppe von Untersuchungen werden Fragestellungen zu Identität und Subjekt für die kunstpädagogische Arbeit von Künstlerbiografien ausgehend untersucht (z. B. Buschkühle 1997). In einigen Fällen binden Autoren im Nachdenken über Lehrerhandeln ihre eigene, erwachsene biografische Erzählung in ihre Überlegungen mit ein (etwa: Blohm 2002, S. 373 ff.; Seydel 2005, S. 13 ff.).

Aus dem Unterricht resultieren Barbara Wichelhaus' Beispiele aus der Grundschule und Sekundarstufe I (K+U 245/2000), die sie auf Möglichkeiten zur „Selbstbegegnung im Bild“ hin reflektiert. Andrea Sabisch und Fritz Seydel hinterfragen biografische Prozesse im Kunstunterricht in Verbindung mit fünf Praxisbeispielen aus den Klassenstufen 1–10 (K+U 280/2004a) und bringen eine Reihe in der eigenen Unterrichtspraxis erprobter Impulse ein (K+U 281/2004b). Eine etwas ausführlichere theoretische Grundlegung und eine ganze Reihe von fächerverbindenden Vorschlägen für alle

unserem Fach (vgl. „Identität und Biografie im Kunstunterricht“). Alle genannten Aspekte sind Gegenstand einer intensiver gewordenen Forschungs- und Diskurspraxis, die sich in regelmäßigen Tagungen und einer beachtlichen Zahl an Forschungsarbeiten niederschlägt (vgl. unter www.kunst-und-unterricht.de „Debatten, Forschung, Diskurse“). Die schulische Integration der neuen Kommunikationsmedien, die in vielfältigem Sinne besonders die visuelle Kommunikation bestimmen, ist noch lange nicht abgeschlossen. Der Beitrag „Orientierung: Medien“ von Alexander Glas (S. 46 ff.) zeichnet den mühsam gegangenen Weg einer an den digitalen Medien ausgerichteten Kunstpädagogik nach, die diesen methodischen und inhaltlichen Zuwachs nur mit großer kulturkritischer Skepsis allmählich in ihr Fachrepertoire aufnimmt (vgl. K+U 230/231 „Neue Medien – Computer im Kunstunterricht“; K+U 262 „Schnittstellen – Computer experimentell“). Wie kann und soll Schule mit den ästhetisch komplexen, medienpädagogisch so schwierig zu bewertenden Computerspielen umgehen, welche ethischen Setzungen fundieren eine praktische Medien-

Schulstufen bieten die Herausgeber Constanze Kirchner, Markus Schiefer Ferrari und Kaspar Spinner zum Thema „Ästhetische Bildung und Identität“ (2006). In diesen Beiträgen, die an die Unterrichtspraxis in der Grundschule und den unteren Klassen der Sekundarstufe anknüpfen, werden unterschiedliche Zugänge zur biografischen Arbeit, bzw. identitätsstiftende Inhalte benannt. Das kann die Auseinandersetzung mit dem Selbst oder Anderen sein, es können Ereignisse, Orte oder Dinge sein, Bilder und Texte, Kunstwerke oder literarische Texte (Sabisch/Seydel 2004b; Kirchner u.a. 2006, S. 26 ff.). Die Beiträge benennen spezifische Schwierigkeiten, die es zum einen in den unterschiedlichen Altersstufen „Kindheit“ und „Übergang zum Jugendalter“ im Umgang mit den Themen Identität und Biografie gibt und berücksichtigen die Grenzen, die in den Systemen Unterricht und Schule für subjektorientierte Bezugnahmen gesetzt sind (Sabisch/Seydel 2004a, S. 9 ff.; Kirchner u.a. 2006, S. 25 ff.). Zahlreich sind die methodischen Varianten für die behutsame Arbeit an Identitätsbildung und Biografie im schulischen Kontext.

Identität und Biografie in der Praxis des Kunstunterrichts

- Abdruck/Abformung
(Abdruck von Körperteilen – etwa der Hand/Wichelhaus, S. 8; Abformung des Gesichtes/Kirchner u.a., S. 51)
- Auseinandersetzung mit dem Spiegelbild
(Wichelhaus, S. 13 ff.; Kirchner u.a., S. 125 ff.)
- Selbstporträt/Selbstbildnis
(Verfahren, um zu Selbstporträts zu kommen, die einem nicht peinlich sind; Verfahren zwischen Fotografie und Malerei/Wichelhaus, S. 11 ff.)

kritik? Im Kontrast zu der von Werner Stehr ausgebreiteten Folie (S. 30 ff.) einer durch kritische Aufklärung und dominante Setzungen des Lehrpersonals bestimmten Phase der Bildkritik im Fach nach 1968, sind heute Enklaven einer medialen Selbstbildung der Schülerinnen und Schüler durch Selbsttätigkeit festzumachen. Insgesamt zeichnen sich im Nachgang zur Phase der „Visuellen Kommunikation“ der 70er-Jahre in unserem Fach nicht nur stärkere Mediennutzungen im Kunstunterricht ab, sondern auch Handlungsweisen, welche die Interaktion mit Gesellschaft und Öffentlichkeit suchen – oftmals angeregt durch die vielfachen Aktionsformen zeitgenössischer Kunst (vgl. u.a. K+U 258 „Der realistische Impuls“, K+U 314/315 „Im öffentlichen Raum“).

Visual Culture und Kompensation

Der von Hubert Sowa (S. 54 ff.) verhandelte Naturbegriff in Kunst und Kunstpädagogik ist mehr als nur prägnanter Kontrast zu den

- Selbstdarstellung
(sich über Dinge, die einen umgeben, selbst darstellen/Wichelhaus, S. 15 ff.; Zwischen Selbstverhüllung und Selbstdarstellung/Kirchner u.a., S. 51 ff.)
- Selbstaussdruck
(eigene Stimmungen und Gefühle über Farben und Formen zum Ausdruck bringen/Kirchner u.a., S. 65 ff.)
- Selbstentwürfe
(Ein Bild von sich entwerfen, so wie man sich früher, jetzt und in der Zukunft sieht/Sabisch/Seydel 2004a, S. 17 ff.)
- Selbstentwicklungen wahrnehmen
(Fotoreihe zum eigenen Gesicht/Kirchner u.a., S. 91 ff.)
- Aufzeichnungen, Tagebuch, Sammlung
(um für einen späteren Zeitpunkt nachvollziehbar machen, wie ich mich sehe/Sabisch/Seydel 2004a, S. 17 ff.)
- „Spurensicherung“
(in Anlehnung an das künstlerische Konzept der Spurensicherung: Spuren nachgehen, recherchieren, dokumentieren – aber auch fiktive Spuren legen, fälschen, erfinden/Sabisch/Seydel 2004b, S. 24 ff.)
- Erfindung von Identitäten, Biografien
(Sabisch/Seydel 2004a, S. 14 ff., S. 19 ff., S. 33 ff.; Kirchner u.a., S. 141 ff.)
- In andere Rollen schlüpfen, sich verkleiden, maskieren
- Selbstverfremdung
(Übermalungen, digitale Verzerrungen, Zerschneidungen und Collagierungen/Sabisch/Seydel 2004a, S. 11 ff. – eher Oberstufe!)

Fritz Seydel

medialen Entwicklungen, die im Begriff sind, eine „Dritte Natur“ zu konstituieren. Doch die wesentlichen Fragen aus dem Beitrag von Sowa stellen sich in der aktuellen Platonischen Höhle virtueller Welten dringlicher denn je. Auch den Defiziten fehlender Naturerfahrung muss der Kunstunterricht sich stellen: Er reagiert mit solchen Themen, die Kindern und Jugendlichen entsprechende lebensweltbezogene Erfahrungsangebote machen sollen (vgl. K+U 238, 239 „Tier und Mensch“, K+U 289, 290 „Pflanzen“).

Im Beitrag zum „Körper“ von Maria Peters (S. 62 ff.) wird in fachdidaktischer Perspektive deutlich, wie das Performative die Ästhetik des Erscheinens und damit einen statischen Begriff von bildhafter Repräsentation verändert. Auch hier ist die Frage nach einer didaktischen Reaktion auf ein völlig verändertes gesellschaftliches Bild vom Körper zu stellen (vgl. K+U 235 und K+U 241 „Mode“, K+U 273 „Performance“, K+U 298 „Kunst und Mode“, K+U 329/330 „Körper als Bild“). Das berührt die weit reichende Überlegung, ob die schulische Kunstpädagogik mit knappem Zeitbudget und auf dem Hintergrund eines traditionell künst-



6 | Julie Blackmon (*1966) *American Gothic* 2008
Digitaldruck, 32 x 46 cm

Identitätsbildung in Familie, Gesellschaft – und Schule

lerischen Schwerpunktes sich den Herausforderungen einer „Visual Culture“ überhaupt stellen kann.

Visual Culture ist im angelsächsischen Bereich aus der Kritik an der traditionellen Kunstgeschichte hervorgegangen und bewegt sich wie die Bildwissenschaften in einem interdisziplinären Feld von Cultural Studies, Kunstgeschichte, Kritischer Theorie, Philosophie, Anthropologie, Psychologie und Ethnologie. Die einst als „trivial“ etikettierten Genres Fotografie Film, Video, Games, Comics, Werbung und Internet gehören ganz selbstverständlich zu ihrem Analysegegenstand – und überfordern mit dem Maßstab eines soliden Anspruches eine noch um die basale Bildkompetenz ringende Kunstpädagogik völlig. Der Beitrag von Dietrich Grünewald (S. 14 ff.) skizziert anschaulich das breite Feld des „Bildes“, das als genuin kunstpädagogisches Gebiet die Fachinhalte konstituiert (vgl. K+U 227 „Erinnern und Gedenken“, K+U 272 „Corporate Design“, K+U 293, 294 „Architektur“, K+U 309/310 „Bild-Wort-Text“).

Nicht nur in der Rezeption, auch in der Produktion von Bildern liegt es im didaktischen Interesse, Schülerinnen und Schüler zu fördern. Denn es gehört Anstrengung dazu, innere Bilder durch eigene Kraft hervorzubringen. Wir benötigen Vorstellungskraft, um innere Bilder nach außen zu tragen und umgekehrt äußere Informationen in innere Anschauungen zu übersetzen. Die Aus-

bildung vielfältiger Ideen und Lösungsansätze wird geschwächt, wenn nicht durch eigene Kraft innere Bilder erzeugt und geäußert werden. Hierbei hilft das produktive Gestalten, weil Bilder, Symbole und Vorstellungen dabei vertieft und erweitert werden. Das Zeichnen, Malen, Bauen oder Konstruieren erfordert das Aktivieren innerer Vorstellungen, innerer Klänge, innerer Dialoge, innerer Bilder, Fantasien und Träume. Jochen Krautz thematisiert unter dem Orientierungsbegriff „Geist“ jene Dimensionen kunstpädagogischen Handelns, die sich dezidiert auf die Person als erkennendes Wesen richten (vgl. S. 38 ff.).

In dem Beitrag von Barbara Wichelhaus (S. 70 ff.) werden nicht nur die kompensatorischen Chancen des Kunstunterrichts aufgezeigt; es erweist sich auch der vielfältige Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Wahrnehmungs- und Ausdrucksdefizite. Es wachsen Gefühle der Kompetenz, wenn etwas erschaffen wird, wenn das Werk – in welcher Form auch immer – vollbracht ist und dem Autor, der Autorin gegenübersteht. Mit diesem Hervorbringen von etwas entwickelt sich das Selbstwertgefühl, die Ich-Stärke. Dass der Kunstunterricht in diesem Sinne didaktisch reagiert, zeigen zahlreiche K+U-Themenhefte der letzten Jahre (vgl. K+U 226 „Gemeinsam Bilder herstellen“, K+U 245 „Selbstbegegnung im Bild“, K+U 278 „Fantasiereisen“, K+U 307/308 „Fördern“).

Auch der Rezeptionsprozess ist keine passive Angelegenheit, sondern der Rezipient wird aufgefordert, aktiv und eigenständig Sinn zu erschließen. Das heißt, er muss sich auseinandersetzen – sowohl mit dem Anderen, Fremden, präsentiert im Kunstwerk wie auch mit sich selbst –, um das Erfahrene einzuordnen, zu strukturieren usw. Er gestaltet das Werk aktiv mit. Auf diese Weise kann der Kunstunterricht im rezeptiven wie im produktiven Tun die einseitig passiv trainierten Hirnpfade für Imaginations- und Kreativitätsvorstellungen ausbilden. Der handelnde Umgang mit Kunstwerken steht nach wie vor unverändert im Zentrum des Kunstunterrichts (vgl. K+U 233, 234 „Historische Kunst“, K+U 253, 254 „Assoziative Methoden der Kunstrezeption“, K+U 288 „Kunstrezeption mit Kindern“). Hier fundieren die Hinweise aus dem Beitrag von Bettina Uhlig (S. 24 ff.) das kunstpädagogische Methodenrepertoire solide, ergänzt von den „Bildumgangsspielen“ von Klaus-Peter Busse (vgl. Kasten S. 26). Intermediale Methoden akzentuieren den Blick auf das Bild unter verschiedenen Fragestellungen, die eine signifikante Nähe zu kulturwissenschaftlichen Fragestellungen zeigen (vgl. K+U 285/286 „Atlas: Bilder kartografieren“).

Erkundungen, Prozesse, Entwicklungen

Manfred Blohm und Christine Heil befassen sich in ihrem Beitrag mit dem Orientierungsbegriff „Forschung“ (S. 86 ff.). Sie präzisieren den Begriff und akzentuieren die Methode der „Ästhetischen Forschung“ (Kämpf-Jansen 2001), die einen durch die Visuelle Kommunikation geprägten Ansatz aus der Objektwelt des Trivialen mit Gegenwartskunst paart sowie mit Verweisen auf wissenschaftliche und künstlerische Forschungsmethoden verknüpft. Viele Adaptionen des Ansatzes in der schulischen Praxis hinterlassen Spuren einer heftig geführten Diskussion um die gestalterische und bildnerische Kompetenz in den Recherchepäsentationen der Schüler (vgl. K+U 280, 281 „Bio-Grafie“ oder K+U 320 „Feldforschung“).

In methodisch ähnlicher Weise proklamiert der Ansatz der „Künstlerischen Bildung“ die Abkehr von tradierten didaktischen Ansätzen. In der Abgrenzung zur „Ästhetischen Forschung“ wird ein mit umfassendem Anspruch definierter Erkenntnispfad ausgerufen: „Künstlerische Projekte entwickeln dagegen den ganzen Bildungs- und Selbstbildungsprozess von der Gestaltarbeit aus, zu der Recherche und Konstruktionen von bedeutsamen Kontexten gehören“ (Buschkühle 2005, S. 4). Damit verknüpft sind verwandte Ansätze, die die Suche um die Methode, das künstlerische Erkunden des Weges als Erkenntnisgegenstand in den Mittelpunkt stellen (vgl. K+U 260 „Werkstatt“, K+U 291 „Kreative Methoden“, K+U 299 „Erfinden“, K+U 270 „Das Unbekannte im Bekannten“, K+U 295 „Anstöße zum künstlerischen Projekt“) oder die künstlerische Verfahrensweisen aufgreifen (vgl. K+U 237 „Spuren suchen – Spuren sichern“, K+U 282 „Mit Licht gestalten“, K+U 296/297 „Kinetik“). Letztlich stehen Methoden im Vordergrund, deren Bemühen es ist, die bildnerischen Darstellungs-

fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen kontinuierlich zu begleiten und auf möglichst vielfältige Weise zu fördern. Unter dem Orientierungsbegriff „Künstlerischer Prozess“ bewertet Christine Heil hier diese didaktischen Ansätze (S. 78 ff.) aus der notwendigen Distanz.

Gegenläufig zu den oft in postmoderne Dekonstruktionsversuche mündenden Positionierungen profiliert sich eine anthropologisch orientierte Kunstpädagogik auf hermeneutischer Grundlage, die das dialogische Weltverhältnis im Allgemeinen und das dialogische Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern im Besonderen betont (vgl. K+U 317, 318 „Porträtierten“, K+U 246/247 „Kinder- und Jugendzeichnung“). Die daraus erwachsenden pädagogischen Aufgaben und Herausforderungen evozieren ein Umdenken in der (kunst-)pädagogischen Praxis im Sinne einer gemeinsamen, Bedeutung stiftenden und verantwortungsvollen Teilnahme und Teilhabe an der kulturellen Tradition, dem transkulturellen Alltag in vielen Schulen und der Gegenwart.

Literatur

- Blohm, Manfred: Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002.
- Buschkühle, Carl-Peter: Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt/M. 1997.
- Ders.: Die Welt als Spiel. Oberhausen 2007.
- Ders.: Zum künstlerischen Projekt. In: K+U 295/2005, S. 4 ff.
- Busse, Klaus-Peter: Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten. Norderstedt 2004.
- Ders.: Bildumgangsspiele einrichten. Norderstedt 2009.
- FOCUS Magazin Verlag/Microsoft Deutschland (Hg.): Bildungsstudie Deutschland 2007. Schule aus Sicht von Eltern, Lehrern und Personalverantwortlichen. München 2007.
- Großegger, Beate/Heinzmaier, Bernhard (Hg.): Die neuen Vorbilder der Jugend. Wien 2007.
- Großegger, Beate: Auf den Spuren der „Spaßgesellschaft“. In: Großegger/Heinzmaier. A. a. O., S. 5 ff.
- Dies.: Werte in einer „Welt der Alternativen“ oder: Wie konservativ ist die Jugendgeneration wirklich? In: Journal der Jugendkulturen. Nr. 10/2004, S. 83 ff.
- Heil, Christine: Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen. München 2007.
- Hetland, Lois u. a.: Studio Thinking. The real benefits of arts education. London 2007.
- Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln 2001.
- Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Ästhetische Bildung und Identität. München 2006.
- Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007.
- Manovich, Lev: Die Kunst des Medienhandelns: Vom Massenkonsum zum Kulturgut der Massen. In: Richard, Birgit/Ruhl, Alexander (Hg.): Konsumguerilla. Widerstand gegen Massenkultur? Frankfurt/M./New York 2008, S. 191 ff.
- Otto, Gunter: Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig 1964.
- Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (Hg.): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München 2007.
- Rittelmeyer, Christian: Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. Stuttgart 2007.
- Sabisch, Andrea/Seydel, Fritz: Biografie. Biografische Prozesse im Kunstunterricht. In: K+U 280/2004a, S. 4 ff.
- Dies.: Biografieren. Biografische Prozesse im Kunstunterricht. In: K+U 281/2004b, S. 4 ff.
- Dies.: Inszenierung der Suche. vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld 2007.
- Seydel, Fritz: Biografische Entwürfe. Köln 2005.
- Sowa, Hubert: Was heißt: Sich in der Kunstpädagogik orientieren? In: BDK-Mitteilungen 2/2004, S. 14 f.
- Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München/Heidelberg 2007.
- Wagner, Ernst: Standards für das Fach Kunst? Ein Kommentar. In: BDK-Mitteilungen 4/2008, S. 2 f.
- Wichelhaus, Barbara: Selbstbegegnung im Bild. K+U 245/2000, S. 4 ff.
- Zinnecker, Jürgen: Alles ist möglich und nichts ist gewiss. In: Neumann-Braun, Klaus/Richard, Birgit (Hg.): Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt. Frankfurt/M. 2005, S. 175 ff.

Kunstpädagogische Forschungsliteratur

s. www.kunst-und-unterricht.de